

La «scientificità» della pedagogia ermeneutica

Riccardo Pagano

Prima ancora di addentrarmi nella *quaestio* che intendo affrontare, avverto il bisogno di ringraziare il prof. Cambi per aver voluto riprendere i seminari di pedagogia teorica della SIPED di cui personalmente ritengo, oggi, ci sia una necessità oserei dire ineludibile vista la marginalizzazione alla quale la riflessione pedagogica di ampio respiro teoretico è purtroppo sottoposta.

Il mio più sentito ringraziamento va, inoltre, ai colleghi relatori per i loro interventi così ricchi di stimoli per ulteriori approfondimenti. E poi non posso non esplicitare il mio grazie al coordinatore della giornata, prof. F. Frabboni, che, come al solito, ha saputo trasmettere a noi tutti la passione civile con la quale ha vissuto e vive il suo magistero e la sua appartenenza alla comunità pedagogica.

E vengo al mio intervento.

1. *Pedagogia ermeneutica, pedagogia scientifica?*

Da anni ormai la mia ricerca è orientata nello studio dei principi e delle categorie di una «pedagogia ermeneutica», cioè di una pedagogia che non si limiti a ricercare categorie per interpretare i segni dell'educazione, dunque che voglia essere una «ermeneutica pedagogica» attestata sull'evidenze, sul fenomenologico, ma che, in maniera, molto più propositiva, intenda assumere i connotati di una proposta pedagogica che, attraverso la dialettica costante con la storicità, si faccia interprete degli orizzonti di senso che devono orientare l'educazione contemporanea.

In questo mio ricercare mi sono inevitabilmente imbattuto nelle epistemologie delle scienze umane, nelle loro diverse posizioni che qui non richiamo perché già nelle relazioni dei colleghi Baldacci e Mortari, esse sono state più volte riprese. Ebbene, proprio dalle relazioni è emerso un multiforme e variegato campo epistemologico a cui, ovviamente, neanche la pedagogia può sottrarsi. Soprattutto mi soffermo sull'intervento del collega e amico M. Baldacci che a proposito della ricerca-azione, si richiama sì ad una «prospettiva di genere *ermeneutico*» che, però, sulla scia di Rorty, pone come alternativa alla epistemologia. «Per Rorty, ribadisce Baldacci, adottare una posizione epistemologica significa assumere che tutti i contributi ad un discorso sono commisurabili attraverso regole che indicano come può essere raggiunto un accordo razionale. L'ermeneutica si configura allora come una battaglia con-

tro questo assunto, che viene sostituito dall'ipotesi di una conversazione che non riposa su matrici comuni, ma che può condurre – questa è la speranza – ad un accordo».

L'opposizione tra epistemologia ed ermeneutica, che riporta al più noto e più ampio dualismo di qualche anno fa tra "analitici" e "continentali"¹, pur essendo scientificamente giustificata e in certo qual modo logicamente accettabile, a me pare che, oggi, necessiti di essere rivisitata per evitare che della pedagogia ermeneutica si abbia una visione parziale che ne possa condizionare negativamente la teorizzazione connotandola debolisticamente, proprio ciò che la ricerca più avanzata, invece, intende superare.

Per argomentare in tale direzione è necessario che io puntualizzi alcuni passaggi, da me già ampiamente trattati in altri lavori,² per poi aggiungere un aspetto che è maturato nel corso di questi anni e che ritengo diano della pedagogia ermeneutica un quadro non solo più ricco, ma anche più definito.

2. *Storicità e senso*

Ho più volte sottolineato l'importanza della storicità e del rapporto con la storia per la pedagogia ermeneutica³ e ad essi rimando; qui mi limito soltanto a richiamare un aspetto, il «*morbus hermeneuticus*»⁴, che fa sì che dal legame del soggetto con la propria storicità scaturisca la «pedagogia ermeneutica».

Il processo del comprendere, che com'è noto è alla base dell'ermeneutica, se non è considerato da un punto di vista puramente analitico, e, invece, lo si riferisce a ciò che attiene e che appartiene all'uomo in quanto tale, diventa la base per costruire la epistemologia della educazione ermeneuticamente orientata.

L'uomo, oggetto complesso della educazione, è soggetto interpretante. Questo è l'assunto iniziale da cui parto. È nell'uomo che la conoscenza deve farsi coscienza. Già Dilthey ha sostenuto che «non si può voler sapere come appare un oggetto, se non lo si accoglie nella propria coscienza»⁵. Questo accoglimento, però, avviene come presa di coscienza storicizzata, cioè sempre relazionata al tempo in cui la conoscenza matura. Ne consegue che, affinché il soggetto comprenda, è necessario che in lui si formi la coscienza storica, la sola che gli consente di dare senso al sapere perché lo inserisce nel flusso della storicità, nella dinamica presente-passato. Se vogliamo rifarci ad un esempio attuale, l'«emergenza educativa», che dopo l'appello del Papa, dalle pubblicazioni e dalle fonti giornalistiche sembra essere il tema sul quale la pedagogia debba concentrare la propria attenzione, posso affermare che essa può essere

¹ Cfr. F. D'agostino, *Analitici e continentali*, Cortina, Milano 1997.

² Cfr., in particolare modo, R. Pagano, *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia 2004².

³ *Ibidem*, pp.21-59.

⁴ Cfr. H. Schnädelbach, *Morbus hermeneuticus, Thesen über eine philosophische Krankheit*, in Id., *Vernunft und Geschichte*, Frankfurt a. M., 1987, pp. 279-284.

⁵ W. Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, in Id., *Gesammelte Schriften*, Stuttgart-Göttingen, 1959, vol. I, p. 394.

veramente compresa solo se è ben inserita nelle dinamiche del momento storico attuale, di cui non solo si devono conoscere gli aspetti essenziali, ma anche, e soprattutto, si deve avere piena consapevolezza affinché possa, per lo meno, essere compresa e poi, magari, anche affrontata.

Storicità e categoria di senso sono le bussole della pedagogia ermeneutica che in questo modo può oltrepassare sia le correnti pedagogiche naturalistiche sia quelle fenomenologico-esistenzialistiche.

A questo punto è bene che chiarisca fino in fondo il mio pensiero.

Se la pedagogia ermeneutica ha nell'uomo storicizzato il punto di riferimento per avviare prospettive educative dotate di senso, viene quasi spontaneo scivolare nella deriva relativistica e, quindi, si darebbe ragione a coloro che sostengono il dualismo tra epistemologia ed ermeneutica. Ma il relativo non è il relativismo. Per spiegare questo passaggio riprendo le parole di G. Santomauro il quale sostiene che «per noi il principio relativistico, più che espressione di scetticismo, di soggettivismo e d'irrazionalismo, è rivelatore della dimensione storica dell'uomo ed insieme dei limiti che individuano e caratterizzano il suo movimento esistenziale»⁶. Non, dunque, di relativismo si può connotare la pedagogia ermeneutica, ma, semmai, la si può considerare come una pedagogia che ha nel concreto farsi della storia il punto di riferimento della educabilità dell'uomo. Non a caso il padre dell'ermeneutica contemporanea, H. G. Gadamer, rifacendosi alla lezione di G.B. Vico, conferisce alle scienze dello spirito, tra cui io ovviamente annovero la pedagogia, l'enorme responsabilità di educare alla *prudentia* nel vivere la storicità. «Ciò che importa per l'educazione, sostiene Gadamer, non è la scienza, ma qualcosa d'altro, cioè la formazione del *sensus communis*, che si nutre non del vero, ma del verosimile»⁷. Da quanto detto, s'intuisce che, per Gadamer, a guidare la volontà dell'uomo non è l'universalità astratta della ragione, ma «l'universalità concreta che costituisce l'unità comune di un gruppo, di un popolo, di una nazione o di tutto il genere umano»⁸. L'azione educativa deve quindi puntare alla ricerca della comprensione del senso comune del proprio tempo storico che è d'importanza decisiva per la vita dell'uomo stesso e per la comunità nella quale è inserito. È evidente che la formazione del senso comune ispirato al vero e al giusto non avviene per teoremi matematici, ma attraverso la relazionalità, la comunicazione, l'ascolto della parola altrui, quindi, anche attraverso un buon uso della retorica. La pedagogia, allora, si configura come una scienza dello spirito che mira a teorizzare l'ideale della saggezza da raggiungere con la parola, l'eloquenza, senza trascurare l'immaginazione e la fantasia che permettono di spalancare le porte al verosimile.

⁶ G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, Gregoriana, Padova 1981, p. 33; inoltre, Cfr. R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di G. Santomauro*, La Scuola, Brescia 2008.

⁷ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, tr. it., Fabbri, Milano 1972, p. 44.

⁸ *Ibidem*.

La pedagogia ermeneutica come teoria del comprendere la dimensione storicizzata dell'educare e della educabilità dell'uomo, si serve di forme simboliche né più né meno di altre pedagogie vuoi naturalistiche vuoi fenomenologiche, positivistiche e quant'altro. La differenza non sta dunque nelle differenti forme simboliche, ma nel metodo con cui esse sono utilizzate. Si può dire che tutte le pedagogie siano delle interpretazioni del fenomeno educativo, ma differiscono profondamente nel metodo con il quale l'educativo è interpretato.

E allora, se questo è vero, è l'atteggiamento metodico che ci schiude la strada prima di tutto per poter definire la pedagogia come ermeneutica e poi per rilevarne le determinazioni contenutistiche. In questo, il conflitto fra le culture, umanistica, scientifica e le conseguenti derivazioni all'interno di ogni disciplina, si smussa e si può proporre un *et et* al posto dell'*aut aut*. La differenza di metodo non è differenza epistemologica sostanziale, o meglio, la differenza di metodo non giustifica l'opposizione di Rorty fra epistemologia ed ermeneutica.

3. *Precomprensioni e tradizione*

È noto che nel corso della seconda metà del Novecento si deve ad H. G. Gadamer lo sdoganamento dell'ermeneutica e la sua riproposizione al centro del dibattito filosofico. Questa operazione culturale di grande respiro avviene attraverso una rilettura dell'ermeneutica in chiave dialettica e storica e, dunque, oltre le posizioni esistenzialistico-attivistiche di cui l'aveva connotata il pensiero e la riflessione di Heidegger. Gadamer in *Verità e metodo*⁹ utilizza un concetto assai caro alla pedagogia, l'*orizzonte*. L'uomo nella realtà in cui vive è sempre in posizione di apertura al mondo circostante, questa apertura influenza la sua comprensione nei confronti di ciò che lo circonda. Il filosofo tedesco avverte, però, che la realtà circostante, l'orizzonte, non si dispone alla comprensione da parte del soggetto, anzi gli è ostile, spetta a questi, semmai, di dare senso alla sua conoscenza attraverso l'interpretazione. Da qui, come si sa, ha origine l'ermeneutica gadameriana, la sua critica alla scienza e al metodo. E da qui avviene la svolta «ontologica» dell'ermeneutica anche se sul versante del linguaggio. Tutto questo per la pedagogia ermeneutica è fondamentale e ciò l'ho puntualizzato nel mio testo *L'implicito pedagogico in Gadamer*¹⁰. Ora, a distanza di un decennio, mi sento non solo di riprendere le conclusioni a cui ero giunto, ma addirittura di confermarle alla luce delle ulteriori riflessioni della letteratura scientifica sull'ermeneutica, oltretutto da parte di insigni epistemologi¹¹.

⁹ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, tr. it., cit.

¹⁰ Cfr. R. Pagano, *L'implicito pedagogico in Gadamer*, La Scuola, Brescia 1999.

¹¹ Cfr. H. Albert, D. Antiseri, *Epistemologia, ermeneutica e scienze sociali*, Luiss University Press, Soveria Monnelli (CZ) 2004; H. Albert, D. Antiseri, *L'ermeneutica è scienza*, Rubettino, Soveria Monnelli (CZ) 2006.

Dicevo della tesi gadameriana dell'orizzonte che rappresenta il punto tematico di svolta dell'ermeneutica contemporanea. Per la pedagogia l'*orizzonte* gadameriano è un passaggio assai interessante. Se il soggetto intende conoscere l'orizzonte, che altro non sarebbe che la frontiera del sapere e della conoscenza da raggiungere, ed anche possibilmente da oltrepassare per proiettarsi verso nuovi orizzonti, deve inevitabilmente avviare un processo di comprensione che non può ignorare la precomprensione dell'orizzonte stesso, ovvero i pregiudizi sui quali non mi soffermo e per i quali rinvio ad altri lavori già, peraltro, alcuni già citati¹². Il soggetto, l'educando, deve costantemente vivere la tensione fra la precomprensione, i pregiudizi, la tradizione, la storia e la comprensione. Questo gioco dialettico è costitutivo dell'essere nel mondo da parte dell'uomo e questo essere non è in chiave pragmatica e funzionale come una certa tradizione vorrebbe (vedi Heidegger per l'esistenzialismo e Dewey per il pragmatismo), ma prassica, cioè aristotelicamente pratica, quindi, non in chiave produttiva, ma comprensiva. Il soggetto deve comprendere non per ottenere per forza qualcosa, ma per contestualizzare, per riposizionarsi nell'orizzonte veritativo, nella tradizione di cui fa parte e che non può e non deve ignorare. Solo se il processo educativo avviene nel solco della tradizione, l'educando è messo nelle condizioni di poter affrontare realisticamente il suo essere nel mondo, altrimenti è formato astrattamente e irrazionalmente. Molte le problematiche educative che questo passaggio contiene. Si pensi, per esempio, alle questioni «calde» sul tappeto dell'integrazione fra soggetti multi-etnici e multiculturali, oppure al ruolo da attribuire nei curricoli scolastici all'insegnamento della storia e delle tradizioni culturali. Senza entrare nel merito di queste questioni che richiederebbero ben altro spazio, mi limito a puntualizzare qualche aspetto che, ai fini della mia tesi, mi sembra rilevante.

La pedagogia ermeneutica è centrata sul soggetto, è sulla sua educazione e formazione al dialogo, al rispetto della tradizione, all'apertura alla ricerca della verità in un orizzonte veritativo condivisibile che essa gioca le sue carte. Il soggetto è il protagonista della propria educazione, ma affinché ciò possa avvenire è condizione necessaria che si sappia riconoscere come appartenente alla storia, prima di tutto con le sue precomprensioni (i pregiudizi) e poi con le comprensioni. Per la pedagogia ermeneutica non esiste una ragione educativa assoluta o assolutizzante, essa nel soggetto vede colui il quale si inserisce nel fluire della storia e grazie a questo inserimento avviene il processo educativo della comprensione. È noto che il processo del comprendere è riferito al gadameriano *cerchio ermeneutico* all'interno del quale passato e presente costituiscono fasi del divenire storico correlati e costituenti un *unicum* indissolubile.

¹² Cfr. R. Pagano, *L'implicito pedagogico in Gadamer*, cit; Id., *Educazione e interpretazione*, cit.; Id., *L'interpretazione della pratica didattico-educativa*, in C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 43-67; Id., *L'ermeneuticità e...oltre*, in C. Laneve (a cura di), *Nuovi orizzonti dell'educazione*, Carocci, Roma 2008, pp. 25-43.

La pedagogia ermeneutica è critica del soggettivismo moderno tant'è che riporta il discorso educativo sull'ontologia del soggetto in educazione. Una ontologia fondata sulla sua linguisticità, sulla sua capacità di parlante. L'educazione deve tendere a enfatizzare l'essere parlante del soggetto non per fare in modo che questi naturalisticamente renda accessibile a sé il mondo circostante, ma per consentire al soggetto di sentirsi parte del mondo in cui è immerso.

Un recentissimo testo di C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa*¹³, va ancora oltre la linguisticità gadameriana e pone l'attenzione sull'ermeneuticità dello scrivere per esempio nell'autobiografia didattica. Per Laneve l'insegnante che scrive di sé compie un atto ermeneutico, interpreta cioè se stesso, il proprio io professionale, ma questo lo può fare perché la sua soggettività è riconosciuta come epistemica, quindi come interpretante il sé per progettarsi e per formarsi. In che cosa consiste poi il suo essere epistemico che in seguito può diventare epistemologico è la capacità della costruzione del sapere pratico didattico¹⁴. Laneve valorizza la soggettività ermeneutico-scrittoria dandole il valore di «epistemologia della testimonianza» e, dunque, di fonte attendibile per la conoscenza dell'insegnamento¹⁵.

Se i più recenti e qualificati studi rimarcano la dimensione epistemica della soggettività ermeneutica vuol dire che il riconoscimento di «scientificità» all'ermeneutica non è poi tanto di là da venire. In questo ci viene in aiuto il pensiero e l'opera di D. Antiseri il quale da anni, studiando Popper, cerca di dimostrare i punti in comune tra la falsificabilità e il «circolo ermeneutico».

Afferma Antiseri che «il circolo ermeneutico di Gadamer [...] equivale alla stessa procedura consistente nel metodo popperiano delle congetture e delle confutazioni»¹⁶. Ma ancor di più questa tesi è sostenuta da W. Wieland per il quale il circolo ermeneutico, teorizzato da Heidegger e poi perfezionato da Gadamer, è «uno stato di cose caratteristico di tutte le conoscenze scientifiche»¹⁷. Insomma l'interpretazione è una procedura tipica delle scienze che hanno a che fare con testi e contesti. Del resto anche Gadamer nella prefazione alla III edizione tedesca di *Verità e metodo* del 1972 scrive che «il problema della rilevanza dell'ermeneutica non può essere limitato alle scienze umane. Quelli che nelle scienze della natura vengono denominati fatti, non sono tutte le grandezze arbitrarie, ma solo quei risultati delle misurazioni che rappresentano la risposta a una questione, una conferma o una confutazione di una ipotesi. Così pure l'impostazione di un esperimento per la misurazione non è legittimato solo dal fatto che queste misurazioni vengano condotte nella maniera più esatta, secondo le regole d'arte; piuttosto essa acquista la sua

¹³ Cfr. C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa*, Erickson, Trento 2009.

¹⁴ *Ibidem*, 37-58.

¹⁵ *Ibidem*, 59-94.

¹⁶ Cfr. H. Albert, D. Antiseri, *Epistemologia, ermeneutica e scienze sociali*, cit. p. 71.

¹⁷ W. Wieland, *Möglichkeiten der Wissenschaftstheorie*, in R. Bubner-R. Cramer-R. Wiehl (a cura di), *Hermeneutik und Dialektik, Aufsatz I: Methode und Wissenschaft, Lebenswelt und Geschichte*, J.C. B. Mohr, Tübingen 1970, p. 43.

legittimità solo attraverso il contesto della ricerca. Così ogni scienza include una componente ermeneutica»¹⁸.

La formulazione delle ipotesi, la teoria dei pregiudizi, la storicità, il ruolo della soggettività, il circolo ermeneutico rappresentano una vera epistemologia non molto dissimile dalle procedure metodologiche delle «scienze della natura» o «esatte». Né tantomeno lo è il comprendere che per Gadamer «consiste nella elaborazione di un progetto preliminare che ovviamente viene rivisto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo»¹⁹.

Si potrebbe a lungo ancora insistere sulla scientificità dell'ermeneutica e sulle sue vicinanza alle tesi popperiane o dei postepistemologi, ma non è questo il luogo per analizzare nel profondo questo aspetto, qui piuttosto interessa vedere nell'ambito della pedagogia ermeneutica i tratti di una scientificità riconoscibile e validabile. E questo lo possiamo constatare se di essa ne analizziamo gli aspetti inequivocabilmente ermeneutici, ovvero quelle peculiarità che fanno della interpretazione una nota non aggiuntiva della educazione, ma il suo stesso *ubi consistam* naturale.

3. Teoria/prassi: interpretazione e applicazione

Se elemento costitutivo della pedagogia è l'educazione, il suo oggetto specifico d'indagine, e se l'educazione è nesso inscindibile di teoria e prassi educativa, l'ermeneutica di questo nesso rappresenta la dimensione sia speculativa sia applicativa.

Già Gadamer, a proposito del rapporto tra teoria e prassi, distingue tre momenti del processo ermeneutico: il comprendere o *subtilitas intelligendi*, la spiegazione o *subtilitas explicandi*, l'interpretazione o *subtilitas applicandi*²⁰.

Quest'ultimo è quello che a me più interessa perché è nella applicazione che le ipotesi educative trovano conferma o smentita.

Il rapporto fra interpretazione e applicazione non è mai occasionale, anzi è un rapporto inscindibile. Infatti, nella educazione, così come nel diritto, non può esservi applicazione senza interpretazione, e questo è ovvio, ma, pur essendo meno ovvio il contrario, posso affermare che non vi è interpretazione senza applicazione. L'essenza dell'educazione sta in questo nesso nel quale si manifesta il suo valore pratico come suo fondamento epistemologico.

Il momento educativo è quello in cui l'educazione ideale, esplicita o implicita presente nel *sensus communis*, nei valori laici e religiosi che connotano una certa società, è veramente messa alla prova. Questo compito è proprio dell'insegnante o dell'educatore che come soggetto terzo interpreta l'esigenze dell'educando applicando teorie e praticandole. Se non ci fosse l'insegnante

¹⁸ H.G. Gadamer, *Proscritto* alla III edizione tedesca (1972) di *Verità e metodo*, tr.it., Bompiani, Milano 2000, p. 1021.

¹⁹ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, tr. it., cit., p. 314.

²⁰ *Ibidem*, p. 358.

non ci sarebbe applicazione dell'educazione, anzi di essa non si parlerebbe se non a puro titolo teorico. Ci potrebbero essere argomentazioni speculative dell'educazione, ma non applicazioni di essa.

In campo educativo, dunque, applicare principi vuol dire interpretarli e, a sua volta, l'interpretazione non può esistere se non è applicata. Posso sostenere che nel momento dell'interpretazione l'insegnante e/o l'educatore assorbe l'applicazione dei principi educativi, è una applicazione interpretata, è una interpretazione che attribuisce senso e significato educativo nel momento in cui si applica. Nell'atto educativo l'insegnante, attribuendo significato alla sua azione, inverte l'educazione e passa dai suoi significanti (l'educazione è...) ai veri significati di essa. L'interpretazione educativa in questo modo è frutto della volontà dell'educatore, della sua discrezionalità.

Nel corso di questi ultimi anni gli studi sull'«analisi della pratica educativa»²¹ hanno smontato il sillogismo pedagogico secondo il quale la premessa maggiore è data dalle teorie educative che per deduzione debbano poi essere applicate nella pratica. Ormai presso la comunità scientifica si va affermando sempre più l'importanza della pratica educativa come «fonte» per la teorizzazione pedagogico-didattica. Ma proprio nella pratica, come abbiamo visto, l'interpretazione consente all'insegnante di esprimere sé stesso, la sua volontà e discrezionalità, di essere un soggetto creativo e creatore di nuove ipotesi educative, di nuove forme di educazione.

L'insegnante interprete è al tempo stesso un soggetto che crea educazione e che diventa oggetto di studio educativo: ha una duplice valenza assai importante per la scienza pedagogica. L'insegnante che interpreta è un mediatore di due diverse parti dell'educazione: quella attesa da chi teorizza l'educazione e quella che, invece, ricade sul soggetto in educazione. L'interpretazione educativa, quindi, non è un rapporto a due fra chi interpreta e ciò che è interpretato. Quest'ultima sarebbe la visione positiva dell'educazione, io, al contrario, sostengo una visione trilaterale: ciò che è interpretato, chi interpreta, il destinatario dell'interpretazione. Interpretare più che un rapporto è *un essere in rapporto*, in una costante tensione perché è il prefisso *inter* che va enfatizzato. Il fattore tempo nella interpretazione non è secondario. L'interprete è colui che contestualizza nel presente ciò che appartiene al passato, alla tradizione e così facendo rende contemporaneo ogni atto e ogni azione interpretativa dell'educazione.

Quanto sinora ho voluto dire può essere sintetizzato definendo l'interpretazione educativa come un'attività tesa a rispondere ad esigenze pratiche. L'insegnante deve sempre fronteggiare situazioni concrete nelle quali più che alla conoscenza dei fatti deve rivolgere la propria attenzione alla loro risoluzione. Egli deve fare ricorso costantemente alla esperienza e deve sempre te-

²¹ Cfr., per un quadro d'insieme, M. Altet, *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, tr.it., La Scuola, Brescia 2003; C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2005, in particolare di C. Laneve, *Introduzione*, pp. 5-40, corredata di una ricca e aggiornata bibliografia.

nere presente il caso che ha di fronte. Nel processo interpretativo l'insegnante muove dal caso che ha di fronte per interrogare le sue conoscenze pedagogico-didattiche e la sua esperienza per trovare in esse risposte per poi tornare al caso. In questo procedimento circolare l'equilibrio è raggiunto solo quando si compongono, nel modo più soddisfacente possibile, le esigenze sollevate dal caso e le conoscenze frutto delle precomprensioni. Il processo interpretativo che si realizza in un'azione educativa non deve fare violenza né alle datità del fatto né alle conoscenze di cui si è possesso, vuoi per esperienza vuoi per formulazioni teoriche, e solo in questo modo esso può dirsi veramente riuscito.

Mi sembra importante a questo punto richiamare la «legge di Hume» che, com'è noto, afferma la impossibilità di trarre norme, teorie, dai fatti. Ebbene, per il filosofo scozzese l'assoluta separazione categoriale tra essere e dover essere è alla base della impossibilità di poter parlare di una «ragione pratica» e, dunque, della fondazione di una scienza pratica, come potrebbe senz'altro essere la scienza educativa. E, allora, come ricomporre il dissidio tra teoria e prassi senza rinunciare né all'una né all'altra, anzi valorizzandole nel momento interpretativo dell'educare? È giusto sostenere che già la definizione di scienza pratica è una contraddizione perché la scienza si serve di categorie universalmente valide e oggettive mentre la prassi ha nella contingenza, nel contesto, nell'occasionalità, nella imprevedibilità le sue costanti. Tuttavia, ciò non toglie che, poiché in educazione non si ha a che fare con meri fatti, semplicemente da descrivere, ma con aspetti che attengono all'umano comprensibili con categorie «altre», quali, per esempio, il senso e i/il valore/i, la ragion pratica possa essere recuperata proprio nella interpretazione del caso educativo e nella conseguente azione educativa. L'interpretazione, allora, è un atto duplice che recupera, da un lato, la teoria e, dall'altro, la pratica. Questo è possibile perché la scienza pedagogico-educativa, al pari del diritto, è nella sua natura duplice così come ho precedentemente sostenuto. Addirittura posso sostenere che l'insegnante e/o l'educatore nel momento interpretativo vada ben oltre le acquisizioni della scienza pedagogica e diventi «produttiva» di nuove conoscenze. Questo avviene quasi sempre nelle interpretazioni di senso che, a loro volta, diventano una sorta di «logica sociale» dell'educare, quel *sensus communis* a cui precedentemente facevo riferimento. Il passaggio dal significato di un'azione educativa, del suo senso, alla proposizione di valori educativi che si storicizzano è quasi naturale. L'intreccio di senso e valore come risultato della interpretazione di un atto educativo fa della interpretazione un momento della scienza educativo alto, quindi non pragmatico né tantomeno funzionalista.

4. *Qualche (breve) riflessione conclusiva*

In queste poche righe ho cercato di sottolineare la peculiarità della scientificità del paradigma ermeneutico nella teoria, nella pratica, nella teoria/prassi educativa. Non so se ci sono riuscito, ma non è tanto questo che importa perché altri potranno farlo e in maniera più teoreticamente e speculativamente raffi-

nata. Mi piace, invece, riprendere quanto detto all'inizio: è bene che si ritorni (qualcuno in verità non ha mai smesso di farlo) a discutere di pedagogia teorica e che lo si faccia in maniera scientificamente corretta, senza cioè vincoli ideologici che oggi lasciano il tempo che trovano. Come giustamente afferma F. Cambi la pedagogia è una scienza complessa perché complesso è il suo oggetto di studio, ma proprio per questo necessita di approfondimenti seri.

Auspico che gli studi di «pedagogia ermeneutica» possano offrire un valido contributo in questa direzione e che del relativo in educazione ne facciano un valore per sconfiggere il relativismo che conduce al nichilismo e che uccide la stessa pedagogia.